



TITLE:

社会運動研究における「文化的転回」以後の学習論の諸相

AUTHOR(S):

吉田, 正純

CITATION:

吉田, 正純. 社会運動研究における「文化的転回」以後の学習論の諸相.
京都大学生涯教育学・図書館情報学研究 2006, 5: 55-66

ISSUE DATE:

2006-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/43888>

RIGHT:

社会運動研究における「文化的転回」以後の学習論の諸相

吉 田 正 純

Analysis of Learning after 'Cultural turn' in Social Movement Theory

Masazumi YOSHIDA

1-1 社会教育研究と「社会運動」における学習

社会教育研究にとって「社会運動」における学習が分析対象となったのは1960年代後半以降、「枚方テーゼ」に象徴される「大衆運動」への関心に導かれたものであった。この「大衆運動」とは「地域民主主義運動」とも呼ばれた安保闘争以後の市民運動を包含し、啓蒙一般ではなく「運動の主体であることを問い続ける学習」（野呂）も提起された。この時期の「社会運動（学習）」の発生要因の説明は都市化や地域社会の解体に求められ、「既成集団の活動の停滞や分解、住民の孤立化」（福尾）に抗う課題の意識化が焦点となった。これらは旧来のミクロな集団論・組織論の蓄積と「大衆社会論」を背景に成果を残したが、一般的な構造的矛盾と住民による自覚化という抽象的図式化から出るのは困難であった¹⁾。

1970年代に入ると「住民運動と教育」のテーマが社会教育研究・実践でも活性化し、当該コミュニティでの問題発生・組織化の具体的分析を通じて「学習主体」が可視化してきた。教育社会学分野での松原らの住民運動研究における教育への研究の蓄積に加え、社会教育研究においても藤岡・島田らが組織形態・内容編成を含めた理論化の作業が進んだ。それは具体的実践の事例を付加するだけでなく、住民運動独自の教育的意義として具体的な生活課題の掘り下げる学習援助から「地域住民意識」形成（島田）というプロセスを提示した。これらの研究はしかし対象が狭義の「行政－住民」関係に集中したため、様々なイシュー・形態の社会運動の展開には対応しきれず住民運動と並行して研究上も停滞した²⁾。

これらの議論はその後一方では自治的「地域づくり」研究への展開に継続されるが、ここの社会運動という固有の場での学習という問題領域は以後宙吊りにされた。これは三輪・小林が指摘する学習者＝運動参加者のミクロな認識変容・「学習過程実践分析」の困難に加えて、より広範な社会的文脈での社会運動の発生・展開への分析枠組みの欠落に起因する。これらは都市化や地域社会解体の外的な要因が引き起こす、不満をもつ諸個人（住民）の立ち上がり、そこへの「専門家」による援助という単線的な図式を出にくい。そのため学習内容は「科学的」知識の手段としての「正しい」利用に限定され、学習方法も基本的には講演・学習会や「民衆大学」などフォーマルな教育様式が想定されていた。そして何より「住民運動」以外に生じてきた様々な市民運動やマイノリティの諸運動は対象とされず、また文化やミクロ政治の葛藤まで踏み込む研究はほとんど見られなかった³⁾。

これに対し1980年代半ば以降日本の社会運動研究でも導入された「資源動員論」や「新しい

社会運動論」では、社会運動の組織・プロセスの内的過程に明確に焦点を当て始めた。それらは社会運動における学習活動を単一の目的達成へと主体形成の手段としてではなく、個々の文脈での可変的な意味の生成と多元的な価値の創造に関わる目的の一つと見なす。それらは社会教育の運動研究において反復する抽象理念の図解と個別事例の列挙を抜け出すために、具体的事例で検証可能な言説分析の枠組を構築するために必要であると考えた。本章ではこれらのアプローチによる「社会運動と学習」研究への新たな知見を抽出し、社会運動過程の動態的な言説編成分析の不可欠な要素として「抵抗の学習」を定位したい。

1-2

これまで教育研究では諸マイノリティの運動や政治課題・国際運動などにおける、コミュニティベースでない不定形な分散的・流動的な社会運動の学習は対象になりにくかった。1990年代以降NGO活動やボランティアなどのネットワーク的運動における学習の研究でも、既存のコミュニティ・対行政の制度周辺でのフォーマルな学習の分析に軸足が置かれた。前章の資源動員論や「新しい社会運動」論以降の研究ではより柔軟な形態の運動と、そこでの様々な討議やメディアを通じた創発的・相互的学習を分析に組み込んできた。さらに「学習」自体を組織や戦略への関心に合目的な手段としてだけではなく、状況に応じて結合・分岐ないし変容するための重要な戦略目標と把握することも必要となる。

また（特に歴史的事例の研究で）社会運動を主導者の「思想（史）」を軸にした研究では、参加者の葛藤や複数性が個人の抽象的理念に吸収されるかのような分析が多くあった。とりわけ（社会）教育研究においては抽象的な「主体」が超文脈的に成長するかのような、実践レベルでの諸個人の認識レベルに反作用する関係論的把握が欠ける傾向が指摘される。むしろリーダーや「知識人」の思想は各社会運動体を特徴付けるキー要素ではあるが、その時・場所で理念やイメージが支持・共有または否定・転換する局面は個別文脈に依存する。「新しい社会運動」論の「政治的オペレーター」や資源動員論の組織・戦略分析では、その社会的文脈と交渉する運動の意味付けや媒介者としての役割から再解釈された。「学習としての」社会運動を考察する場合にはさらに参加者間の相互行為とともに、運動を取り巻く広義の政治・文化状況を「理念」として分節化し結晶化する局面がより重要となる。

さらに学習としての社会運動を「課題」を軸に分析する「社会問題」的なアプローチでは、社会構造一般から直接に運動＝学習課題が導出される決定論的な傾向が問題となる。大局的な社会的政治的要因を抑圧構造や不満蓄積の説明に組み込むことは無論必要だが、社会運動が生起し独自の意味を展開する（または失敗する）コンテクストは多様である。資源動員論と「新しい社会運動」論は集合行動論や古典的マルクス主義の還元主義に対し、構造と諸実践を媒介する「機会構造」や「解釈フレーム」概念を導入して差異を強調した。これらに加えて学習課題と学習内容の中間的な領域でマクロな社会的課題を織り込んだ、社会運動における個別的な文化一政治的な次元での環境の分析が必要と考えられる。

そのために社会運動参加者の意識・関心やフォーマルな学習活動の記述だけではなく、社会運動の「学習の場」としての戦略的・内容的な特質を比較可能な形で概念整理する必要がある

と思われる。その手がかりに社会学・政治学等での社会運動研究の領域を参照すれば、1970年代以降の資源動員論・「新しい社会運動論」等以来、それまでの構造的矛盾と個人の不満・行動を直結する「社会心理学的」説明に代わって、個々の社会運動の戦略・組織・目的などを組み入れる方法が模索されてきたことがわかる（町村1987等）。

ここではその「社会運動における学習」活動への示唆を見るにあたって、①学習資源／学習機会（情報・人材）の戦略的活用、②「集合的アイデンティティ」と認識フレーミング、③都市（情報）空間の再定義・構想、④対抗的な文化＝政治運動と学習的メディア化、の四つの側面に注目したい。これらは特に対行政の政策的実現・参加をめざす比較的組織だった（フォーマル・ノンフォーマルな）住民運動における教育・学習活動だけでなく、アイデンティティをめぐる諸運動や流動的な政治的イシューなど不定形で横断的な運動に対応した学習活動の理解には不可欠な視点と考えられる。

以下ではまずそうした新たな社会運動論における学習観の変化に焦点をあてながら、単に社会状況や運動形態の変化にともなう「新しさ」の列举に止まらず、それを統合的に把握する「社会運動における学習」研究への理論的な示唆という観点から考察したい。

2 社会運動諸研究の「学習」の位置付け

2-1 「資源動員論」以降の学習＝資源／機会論

「資源動員論」は1970年代以降ゾールドやギャムソンらによって、従来の集合行動論や大衆社会論への人々の心理的な不満（構造的ストレーン）のみへの還元する面などへの批判を通じて、参加者の合理的な戦略に焦点を当てるものとして登場した（長谷川1985；塩原1989；片桐1995等）。それは「社会運動における学習」の分析視角を、構造的矛盾（疎外感・不公平感）を理解するという受動的な反応だけではなく、より有効に社会運動を組織し利用するための戦略的行為の解明にシフトさせる。とりわけ①参加者の情報・人材・ネットワークを含む運動「資源」の選択的利用、②研究者・メディアを含む当事者以外の「良心的協力者」への注目、③既存のコミュニティやリーダー等の積極的意味（いわゆる「連帯理論」）等の点で、新たな視点を提供すると思われる。

それは社会教育研究においては地域社会解体や社会的不平等に対抗する「社会問題」的学習と政策実現を通じた「地域づくり」への参加的学習の間に、諸個人の「学習＝資源」としての利用と「学習組織」動員戦略への分析の必要性を見出す。そのため資源動員論は制度・政策内でのフォーマルな要求実現を目指す住民運動・利益団体における学習の分析と比較的親和性を持ち、発生要因よりは展開過程の解明に有効であると考えられる。また学習内容・方法の領域では状況一般の理解だけでなく、人的ネットワークの組織化や効果的な資源活用（情報・空間）の方法、そしてアドヴォカシーや自助的活動のスキル形成などのプロセスを分析の射程に入れることを可能にする。

またクリージらの「政治的機会構造論」はこの資源動員論の課題を引き継ぎつつ、ある社会運動が「なぜ今・ここで」発生するかの説明を「機会構造」、すなわち要求の実現可能性や資源利用・社会的認知などの背景状況に求めてきた。たとえばタローはこの「機会構造」として

①政策決定の公開性、②政治的配置（その不安定性）、③有力な同盟者の存在、④権力エリート
の分裂、を挙げている（中澤・樋口2004より）。これは個別の社会運動で焦点化される「学
習＝機会」の選択的採用を、類似の社会運動の言説や対する制度形態からよりマクロに比較し、
その拡大・受容・後退の「抗議／学習サイクル」から特徴付けることを可能にする。

また逆に個々の社会運動参加者がどのような動機・問題関心で社会運動に参加するかという
観点から、特定の「機会構造」における学習資源の選択と、参加者個人のためのメリットとし
ての学習行動を関連付けることも可能になる。これらの社会運動論における「合理的学習者」
像は不満－学習－行動という単線的な「自然史的」モデルでは欠落する、組織内の葛藤や学習
への疑問／不参加あるいは利己的・同調的行動をも排除しない。その上で「人的資本論」に相
似する過度な功利主義的個人を想定する傾向への反省から、参加者の価値・意識の動態を再導
入する傾向も見られ（Finger 1989；野宮2002等）、そこでも「社会運動における学習」の分析
は改めて必要になると思われる。

2-2 「新しい社会運動論」と学習フレーム分析

一方トゥレーヌ・メルッチらの「新しい社会運動論」は経済決定論的な階級意識形成論への
批判を通じて、1970年代以降に非還元論的な社会運動論を展開し、特に地域闘争やエコロジー
運動・女性運動などの分析に新しい視点を提供してきた（トゥレーヌ1983；メルッチ1997）。
それは資源動員論と比較して運動の「文化」や理念・「歴史性」を当初より軸に据えたことから、
「社会運動における学習」研究にも、①運動の第一義的な「達成目標」としての運動参加
者の意識変容、②構造レベルだけでなく参加・学習プロセスにおける相互行為・感情交流の動
態的な分析、③参加者が能動的かつ多元的に運動局面と交渉する「多極的行為システム」とし
ての学習行為、といった知見を提供すると考えられる。

これらを集約する運動プロセスを通じた「集合的アイデンティティ」（メルッチ）の編成は、
参加者が運動における学習活動を通じて自己（われわれ意識）と社会（敵手・環境）の双方を
意味付けるものとしても読み取れる。さらに社会運動の課題・目標や初期動機に従って参加者
の意識が段階的に向上するのではなく、個別の運動が直面するミクロな状況や（学習）参加者
相互の対話・葛藤を通じて練り上げられるという面に注意を向ける。こうした観点はとりわけ
反差別運動やマイノリティ運動における学習のような、アイデンティティや差異・多様性が正
面から課題となる領域の分析に不可欠と思われる。フィンガーはこの「新しい社会運動論」か
ら発生する学習の概念を、①経験を通じた学習、②驚きによる学習、③ホリスティックな経験
的学習、④アイデンティティ学習、に拡張することを提起する（Finger 1989）。（なお
Welton（1993）はこれを個人の認識や自律性のみに偏る傾向を批判し、より集団的取り組み
による社会的な意識変革を重視すべきだとする。）

1990年代以降広がったスノーらの「フレーム分析」はこのような「新しい社会運動論」の参
加者の「意味付け」への関心を引き継ぎつつ、より構造的な諸運動参加者の認識変容のメカニ
ズムを理解する理論を探究した。これは学習論的には①いわゆる「パースペクティブ変容」に
関わる参加者の学習過程での「解釈フレーム変容」の焦点化、②社会的に流通するマクロな

「マスターフレーム」との一致／ずれから学習行為を分析、③レトリックや「儀礼」など広義の「文化」レベルでの抵抗や創造、の説明に有効であると考えられる。

これらのアプローチは運動のいわば「公共的」表出の側面だけでなく、それと日常生活の次元での認識・知識や学習行動を関連づける点で、後述の社会運動研究全体の「文化的転回」を牽引し、学習を手段ではない主要な関心に押し上げてきた。「新しい社会運動論」は地域闘争・エコロジー運動など「新しい」運動の理論としては転換期・限界も指摘されるが、こうした内的過程の理解は「古い」「より新しい」運動（における学習）の再分析の上でもなお有効であるとする。

こうした観点は「社会運動における学習」を当為の価値観や知識・「真理」の一方向的な伝達ではなく、むしろ問題の定義づけ・解決法をめぐる構築された複数の解釈枠が同意・「共鳴」を求めせめぎあう抗争の場として再解釈させる。それはまたメルッチのいう変化する同一性・継続性というべき「変身 metamorphosis」としての学習、すなわち運動をつうじて「認知や動機づけの過程をコントロールして新たな問題に適合」させる再帰的な「学習の学習」（メルッチ1993）とも接近すると考えられる。

2-3 社会運動研究の学習論への貢献

このように「資源動員論」と「新しい社会運動論」はいずれも集合行動論や正統派マルクス主義の、構造還元論（マクロ）と主意主義（ミクロ）の並置に対して意義を唱えた。デケイザーはそこで出現する中間の「メゾ・レベル」こそ運動組織構造・学習環境として、マクロな社会への作用とミクロな集団的学習を媒介する主要な分析対象であるとする。そこでは社会運動作用の「機能ブロック」として目的達成のための「教育・訓練」以外にも、活性化（関心増大）・ネットワーク形成・サービス等が統合的に学習環境・組織に影響する。また学習内容面でも課題発見・問題解決型の学習行動や価値・アイデンティティをめぐる議論のような、従来の一方向的な価値伝達ではない対話的・多元的学習を分析可能にする⁴⁾。

資源動員論ではさらに制度的・政策的実現を指向する「学習資源」（情報・人材等）を特定し、アドヴォカシーのスキルを含めその戦略的・組織的な学習活動に焦点を当てうる。他方で新しい社会運動論からは学習内容面を「解釈フレーム」の析出と関連付けを可能にし、参加者間の差異や多元性を組み込み運動の発生・展開と相関的に説明する枠組みを提供する。前者は制度化された比較的フォーマルな運動組織における学習サイクルの展開、後者はネットワーク的な運動グループの形成における学習の分析に親和的であると思われる⁵⁾。

このように「新しい社会運動」論の展開は「新しい」学習の場や方法論の可能性だけでなく、その目的や行為者（主体）の解釈・「戦術」や「組織」と教育の関係をも根本から見直す。こうした「社会運動と学習」研究における分析枠組の構築は表面的な「事例の羅列」を越え、現存する事例間の比較や歴史的事例の再解釈のためにも不可欠な作業であるとする⁶⁾。

こうした観点から学習活動分析に必要な枠組みはフォーリーを援用すれば、①より広い学習概念（インフォーマルを含む）、②学習と社会運動の関係（日常生活を含む文脈・複雑性）、そして③運動における学習のダイナミクス（政治経済・ミクロ政治・言説的実践・イデオロギー

との関連)、といった次元の解明にある (Foley 1999)。また「当事者」に限らずリーダー・協力者・調査者など諸アクターによる参加者の学習支援における役割も、既存の知識や情報を伝達する理念の補助・代行ではなく、解釈枠組みや戦略化に介入し意味変容に関わる機能としての「運動知識人」(Holford 1995) として再考されるだろう。そこではより行為志向的で問題提示型の実践的課題に直面する対話性のプロセスとして再考されるとともに、それゆえに偶発的で特定の状況に関連づけられた「インシデンタルな学習」を重要な学習領域とする (Holford 1995; 三宅1999)。

3 横断的学習過程としての「社会運動」

3-1 「都市社会運動論」と空間的实践の学習

資源動員論や「新しい社会運動論」は、ともに従来の集合行動論や大衆社会論と比較して、社会状況一般よりも個別の「社会運動体」を単位とした運動サイクル・戦略に焦点をあててきた。これに対しカステルらの「都市社会運動論」では都市を単位とした通時的・空間的な分析を提起し、社会運動による「都市の意味」をめぐる定義づけの交錯する場に注目してきた (ロウ1989; 大澤1999等)。そこで学習対象となりうる「都市の意味」はカステルを援用すれば、①象徴的な「文化的アイデンティティ」の定義をめぐる複合的抗争、②「集合的消費」・日常生活の決定権、③ローカルな政治システムへの国家介入・政治的動員に対する抵抗線、等と密接に関わる場として位置づけうると思われる (カステル1997等)。

そこでは都市社会運動をイシュー・状況に限定された都市計画の副産物ではなく、都市における「空間的实践」(ルフェーブル2000) の編成をめぐる、消費・文化・政治諸運動にわたる複合的な学習過程が包含される。特にカステルらは楽観的な都市化＝「アーバニズム」論批判とともに資源動員論等の過度の合理的 (功利的) 個人の参加のモデルを排し、都市空間の歴史的・社会的存在による間接的な非拘束性も強調する。こうした観点はまた制度的に「成功した」社会運動だけでなく、より局在的・一時的な運動と学習も含めてトータルな都市社会運動全体のなかで規模・効果にかかわらず存在意義を見出す。

このような把握は「社会運動における学習」の新たな空間として、①異質な (時に葛藤する) 諸運動間・諸組織間の言説的な節合・分岐やせめぎあい、②マクロな政治・経済・文化レベルの矛盾が固有の形で攻防線を形作る「複合的全体構造」としての都市システムへの意味付与、③特定の空間を共有して自己決定する「グラスルーツ」形成的な運動としての学習、を射程に入れうる。それは個々の参加する学習者を分析する際にも、固定された動機や所属からの説明だけではなく、いくつもの運動ネットワークを往還する位置性の獲得・再定義のプロセスという側面に関心を向ける。また狭義の「政治」実践を日常の文化的・消費的实践およびその学習行為と切り離すのではなく、つねに都市空間の編成過程で潜在的な連続性を有するものとして意識化させる。

こうした都市社会運動論はさらに既存の都市計画・都市再編への市民参加だけでなく、空間的限定を超えた市民運動との非妥協的な対抗関係・亀裂や、より限定的な社会集団 (とりわけマイノリティ) の自律的空間の創造・維持をむしろ重視する。そうした場での「社会運動にお

ける学習」は短期的な要求達成や政策反映のために参加者を同一化するベクトルだけでなく、より長いスパンで運動や自集団のあり方を再生産／転換させる独立した空間という側面も有する。そこから都市社会運動論は学習者を「本来の」位置に固定するのではなく、様々なレベルでの均質化作用や日常性への介入に対抗して、脱領域的なアイデンティティと新たな集合的感性を生産する「主観的都市」（ガタリ2001）の担い手と見なす構想にも接続されうる。

3-2 「文化の政治」論の運動＝学習メディア論

「文化の政治（学）」による社会運動論はカルチュラル・スタディーズ等における日常性・メディア・大衆文化などを通じた服従と抵抗のメカニズムへの分析に抛りながら、狭義のテキスト分析だけでなくミクロな実践の場での戦略・戦術を読み取る視座を提供する。それは社会運動発生・展開の説明と件とされてきた「文化」やアイデンティティをそれ自体構成的なプロセスとして分析の俎上に載せ、同時に運動（参加者）が自らの表象・関係性を表現する達成物としても重視する。このイメージはむしろ均質な目的の元に動員される「社会運動論」よりも諸状況に創発的な抵抗を続ける肯定的な力としてのアクティヴィズムや、「実践を横断的に接続する」（上野）媒介者としての「アクティヴィスト」に近い（上野1998；酒井1997）。

こうした観点はその学習の分析においては①運動に参加する学習者の「アイデンティティ」を同一化・獲得よりも差異化・変容の社会的過程とみなし、②メディア・テキストを利用する資源としてだけでなく批判的に解釈する素材とし、③日常レベルでの微細な文化の支配と対抗を学習過程として読み取る、といったことを可能にする。それはウィリスやヘブディッジらのサブカルチャーによる「儀礼を通じた抵抗」や対抗的従属化の研究以来の、「抵抗主体」側の自発的服従と創発性の交差する学習過程の分析への関心に導かれる。

さらに社会運動を対外的な獲得成果ではなくむしろ特定の空間内部での「自律性と独立性」（ギルロイ）に着目する「文化＝政治」運動論（毛利2003）は、参加者の「文化」的学習活動による意識変容を主要な問題関心に押し上げる。そうした学習は運動課題に直接関わるマクロな対抗関係の「体系的」理解だけでなく、大衆文化や日常レベルでの抑圧関係の解きほぐしや空間創造の実践に「埋め込まれた学習」まで拡張される。またそれは特定の「中心的アクター」の役割を参加者の学習を通じた対立関係やヴィジョンの整理・均質化ではなく、むしろ異質性を保ったまま言説的に「われわれ」（主体）を節合していく運動内外の媒介者として分析できるだろう。

これらは初期カルチュラル・スタディーズの、成人教育と労働者運動を結合するため人々の「生きられた経験」としての文化・歴史テキストを自己教育の課題として探求する試みを引き継いでもいる（リン1999；ターナー1999等）。それは「運動＝学習メディア」論ともいえるべき、①社会状況を運動側が再解釈する枠組みを練り上げ、②運動参加者のネットワーク編成と相互関係のあり方自体を討議・探求し、③集団的な自己表現と情報発信を試みる、「文化＝政治」的な学習運動として位置づけられる。これらは狭義の文化運動・文化活動の分析だけでなく、これまで社会運動とは区別されてきた運動参加者の日常の学習・表現・生活のなかで発揮される抵抗や創造性を、分析に組み込む上でも有効であると考ええる。

4 課題：「文化的転回」以後の「社会運動と学習」

これらのアプローチはいずれも「社会運動における学習」を構造還元論的・社会心理的な説明ではなく、社会運動プロセスにおける学習機会・フレーム・空間・メディア等の戦略的利用の面から分析するために有効であると思われる。1990年代以降「新しい社会運動」論と「文化の政治（学）」を両軸に社会運動の文化的側面に関心が集まってきたことは、社会運動における学習を個人的な感情的・知識的側面だけでなく、集団的な価値的・認知的側面から見直す契機をより強めてきたといえる。

この社会運動研究における横断的な「文化的転回」は野宮によれば、①動員プロセス（参加意識）への関心、②反ドミナンスの源泉（日常の抵抗）、③運動の産物（対抗的運動文化）、といった分野で知見を提供してきた（野宮2002；大石2002）。これは「社会運動における学習」研究の分野で例えばデケイザーが運動における「社会－文化的作用」としての学習の機能ブロックを①教育と訓練に加えて、②社会・文化的活性化（関心の増大）、③ネットワーク形成（活発化）、④サービス（社会的活動）、の統合とする観点とも通底する（デケイザー2002）。

この「文化的転回」は社会運動研究だけでなく社会理論全体における、言説的権力をつうじて構成される抗争の場として「文化」を捉える認識論的転換と同時進行であり、社会運動以外の市民的活動や文化領域での学習全体の総体的な見直しに開かれている（吉見2003；ハント2000）。だがこうした「文化的転回」が運動の「社会的」分析を排除することで同語反復的な事後的・恣意的解釈に傾き、マクロな対抗関係との緊張関係や葛藤から離れた記号操作に終始する限界も指摘されてきた。

その意味でも改めて「社会」運動固有の領域である市民社会と政治的公共性にわたる権力関係の解明から、学習活動を組織戦略・集合的アイデンティティ・都市空間・文化／メディアなど多面的・複合的に捉えることが必要になる。また現在の「新しい」局面だけでなくより歴史的なスパンで「社会運動における学習」の見過ごされてきた側面を再点検し、実証可能な解釈図式を築くことが求められる。そのため社会運動における学習実践の事例研究を通じた仮説構築・検証作業の積み重ねとともに、蓄積されてきた実践・テキストの掘り起こし・再解釈も有効になる。

そうした「文化的転回」以後の「社会運動における学習」の研究は、成人教育・学習論に新たな対象領域を付け加えるだけでなく、クリティカルな市民活動の理論的・経験的研究のために貢献しうる視座を提供しうると考える。

- 1) 野呂隆（1962）「社会教育と大衆運動」（福尾・宇佐川編『現代社会教育』所収）、福尾武彦（1969）「社会教育と大衆運動」（日本社会教育学会編『都市化と社会教育』）pp 164-174、小川利夫（1979）『社会教育と国民の学習権』pp 144-151。
- 2) 藤岡貞彦（1977）『社会教育実践と民衆意識』pp 256-276、国民教育研究所編（1985）藤岡「地域課題学習の教育的意義」pp 220-229、島田修一（1982）「社会教育における実践の検討」（『講座現代教育学の理論1』所収）P 117、松原治郎（1977）『コミュニティと教育』pp 43-97。
- 3) 三輪健二（1990）「住民運動と学習活動」（社会教育基礎理論研究会編『社会教育実践の展開』所収）pp 208-210、小林繁（1988）「住民運動の展開と社会教育」（同編『社会教育実践の展開』所収）pp 25-

- 34、井上英之（1988）「住民運動と社会教育」（日本社会教育学会編『現代社会教育の創造』所収） pp 659-663。
- 4）L. デケイザー（2002）「社会運動と行動的シチズンシップの学習」（不破編『成人教育と市民社会』所収） pp 133-155、B. Spencer（1995）‘Old and new social movement as learning site’（“Adult Education Quarterly” 46-1） pp 31-32。
- 5）J. Holford（1995）‘Why social movement matter’（“Adult Education Quarterly” 45-2） pp 106-108、M. Welton（1993）‘Social revolutionary learning’（“Adult Education Quarterly” 43-2） pp 152-184。
- 6）A. メルッチ（1993）「民主主義再考」（『20世紀社会科学のパラダイム』所収） pp 326-331、三宅隆史（1999）「NGO活動とインシデンタルな学習」（『国際教育研究紀要』第四号）。

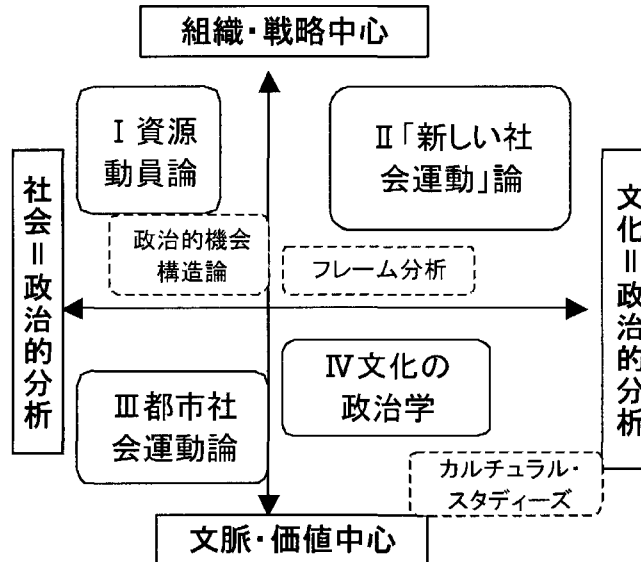
【参考文献】

- M. カステル（1997）『都市とグラスルーツ：都市社会学の比較文化理論』、吉原直樹他訳、法政大学出版局
- L. デケイザー（2002）「社会運動と行動的シチズンシップの学習」、不破和彦編訳『成人教育と市民社会——行動的シチズンシップの可能性』所収、青木書店
- M. Finger（1989）‘New social movement and their implications for adult education’, *Adult Education Quarterly* 40-1
- P. Gilroy（1987）*There Aint't No black in the Union Jack: the Cultural Politics of Race and Nation*, Routledge
- 藤岡貞彦（1977）『社会教育実践と民衆意識』、草土文化
- （1985）「地域課題学習の教育的意義」、国民教育研究所「環境と教育」研究会編『地域開発と教育の論理』、大明堂
- 福尾武彦（1969）「社会教育と大衆運動——社会教育と実生活との結合という観点から」（日本社会教育学会編『都市化と社会教育』所収、東洋館出版社）
- G. Foley（1999）*Learning in Social Action: A Contribution to understanding Informal Education*, Zed books
- W. A. Gamson & D. S. Meyer（1996）‘Framing political opportunity’, D. McAdam & et al *Comparative perspective on social movement*, Cambridge University Press
- F. ガタリ（2001）『〈横断性〉から〈カオスモーズ〉へ』、杉村昌昭訳・編、大村書店
- 長谷川公一（1985）「社会運動の政治社会学——資源動員論の意義と課題」（『思想』No. 737、岩波書店）
- J. Holford（1995）‘Why social movement matter: Adult Education theory, cognitive, and the creation of knowledge’, *Adult Education Quarterly* 45-2
- L. ハント（2000）『文化の新しい歴史学』、筒井清忠訳、岩波書店
- 井上英之（1988）「住民運動と社会教育」（日本社会教育学会編『現代社会教育の創造』所収、東洋館出版社）
- 伊藤るり（1993）「新しい社会運動の諸相と運動の現在」（『岩波講座社会科学の方法Ⅷシステムと生活世界』所収）
- 梶田孝道（1986）「社会運動の理論・解説」（似田貝他編『日本の社会学10社会運動』所収、東京大学出版会）
- 片桐新自（1995）『社会運動の中範囲理論』、東京大学出版会
- 桐谷仁（2002）『国家・コーポラティズム・社会運動——制度と集合行動の比較政治学』、東信堂
- 小林繁（1988）「住民運動の展開と社会教育」（社会教育基礎理論研究会編著『叢書生涯学習Ⅲ社会教育実践の現在(1)』所収、雄松堂出版）
- H. ルフェーブル（2000）『空間の生産』、斎藤日出治訳、青木書店
- リン・チュン（1999）『イギリスのニューレフト：カルチュラル・スタディーズの源流』、渡辺雅男訳、彩

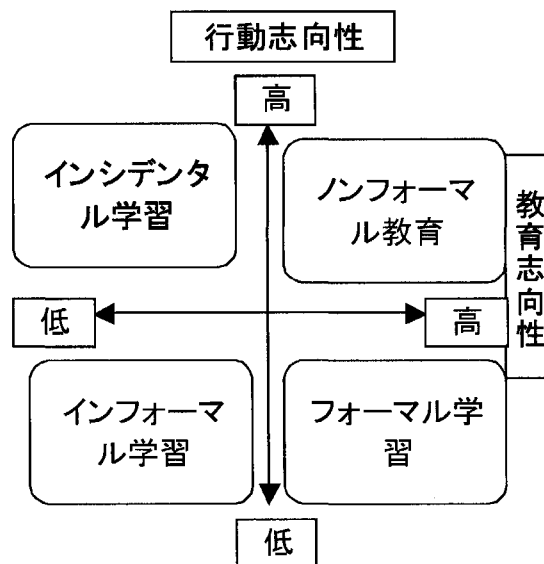
流社

- S. ロウ (1989)『都市社会運動：カステル以後の都市』、山田操・吉原直樹訳、恒星社厚生閣
- 町村敬志 (1987)「低成長期における都市社会運動の展開」(栗原他編『社会運動と文化形成』所収、東京大学出版会)
- 松原治郎 (1977)『コミュニティと教育』、学陽書房
- A. メルッチ (1997)『現代に生きる遊牧民』、山之内・貴堂・宮崎訳、岩波書店
- _____ (1993)「民主主義再考」(『岩波講座社会科学の方法Ⅱ 20世紀社会科学のパラダイム』所収)
- 三輪健二 (1990)「住民運動と学習活動」(社会教育基礎理論研究会編『叢書生涯学習Ⅱ 社会教育実践の展開』所収、雄松堂出版)
- 三宅隆史 (1999)「NGO活動とインシデンタルな学習」(『国際教育研究紀要』第四号)
- 森山沾一 (1997)「コミュニティ形成とボランティア・ネットワーク」(日本社会教育学会編『ボランティア・ネットワーク：生涯学習と市民社会』所収、東洋館出版社)
- 毛利嘉孝 (2003)『文化＝政治』、月曜社
- 中澤秀雄 (1999)「社会運動の『組織－機会』論と日本の住民運動——『政治過程アプローチ』の前提をどう考えるか」、『ソシオロギス』23
- 中澤秀雄・樋口直人 (2004)「社会運動と政治——政治的機会構造と住民運動」、大畑他編『社会運動の社会学』所収
- 野宮大志郎編著 (2002)『社会運動と文化』、ミネルヴァ書房
- 大畑裕嗣 (1989)「資源動員論の実証可能性」(塩原勉編『資源動員と組織戦略』所収)
- _____ (2004)「社会運動とメディア」(大畑他編『社会運動の社会学』所収)
- 大畑裕嗣・成元哲・道場親信・樋口直人編 (2004)『社会運動の社会学』、有斐閣
- 大石裕 (2002)「拡大する『政治』と社会運動論——『文化』のインパクトを中心に」(野宮編『社会運動と文化』所収)
- 大澤善信 (1999)「情報都市論の成立過程——M. カステルの学説展開と本書の位置づけをめぐって」(M. カステル『都市・情報・グローバル経済』解説、青木書店)
- 朴容寛 (1999)「新しい社会運動とネットワーク」(社会運動論研究会編『社会運動研究の新動向』所収、成文堂)
- 酒井隆史 (1997)「〈運動〉以後」、『現代思想』、vol 25-5
- 島田修一 (1982)「社会教育における実践の検討」(『講座現代教育学の理論Ⅰ』所収)
- D. A. Snow & R. D. Benford (1992) 'Master frames and cycles of protest', A. D. Morris & C. M. Mueller eds. *Frontiers in Social Movement Theory*, Yale University Press
- 塩原勉編 (1989)『資源動員と組織戦略：運動論の新パラダイム』、新曜社
- 成元哲・角一典 (1998)「政治的機会構造論の理論射程」、『ソシオロギス』22
- B. Spencer (1995) 'Old and new social movement as learning site: Greening labor unions and unionizing the greens', *Adult Education Quarterly* 46-1
- 杉山光信 (2000)『アラン・トゥレーヌ：現代社会のゆくえと新しい社会運動』、東信堂
- C. ティリー (1984)『政治変動論』、堀江湛監訳、芦書房
- A. トゥレーヌ (1983)『声とまなざし：社会運動の社会学』、梶田孝道訳、新泉社
- G. ターナー (1999)『カルチュラル・スタディーズ入門：理論と英国での発展』、溝上他訳、作品社
- 上野俊哉 (1998)「アウトノミアからアクティヴィズムへ」、『現代思想』vol 26-3
- M. Welton (1993) 'Social revolutionary learning', *Adult Education Quarterly* 43-2
- 山之内靖 (1997)「解説：階級概念の危機と『新しい社会運動』」、メルッチ (1997) 所収
- 吉見俊哉 (2003)『カルチュラル・ターン、文化の政治学へ』、人文書院

【表 1 A】社会運動研究における四つのアプローチの位置



【表 1 B】「インシデンタル（偶発的）学習」の位置
(三宅1999より転用)



【表2】社会心理学的アプローチと資源動員論的アプローチ
(長谷川1985；片桐1995を元に作成)

| | 社会心理学的アプローチ | 資源動員論的アプローチ |
|----------|---------------------------------|---------------------------------------|
| 分析単位 | 個人行為者 | 社会運動組織 |
| 支持基盤 | 利害当事者 | 「良心的支持者層」重視 |
| 中心変数 | 構造的緊張（ストレイン）、社会的孤立・疎外感、相対的剥奪感 | 資源、コスト、組織戦略・戦術、メディア、ネットワーク、政治的機会 |
| 代表的な説明図式 | 「崩壊モデル」（社会変動・解体→不満→行動） | 「連帯モデル」（社会的ネットワーク→資源・政治的機会→行動） |
| 合理性・特殊性 | 行為者の非合理性／特殊（特殊な状況への感情的反応） | 行動の合理性／特殊でない（不満の遍在を前提、合理的な個人・集団利益の追求） |
| 説明課題 | 発生と「ナチュラル・ヒストリー」 | 動員・戦略・結果 |
| 学習の位置付け | 参加者個人の状況の構造的な理解、感情への説明、参加原因から派生 | 組織戦略の最適化のためのスキル向上、資源・ネットワークの一部、選択的利用 |

【表】社会運動の内的要素／外的結果関係の操作モデル
(デケイザー2002より作成)

| | 外的要素（社会的プロジェクト、運動の目標・有効性、第一次目標） | 内的要素（運動の拡張と分解、統制の手段・効率性、第二次目標） |
|----------|---------------------------------|--------------------------------|
| マクロ社会レベル | 民主的な共生・シチズンシップ | 社会に作用を及ぼす機能 |
| メゾ運動レベル | 学習環境（学習過程の支援） 意義・動機付け | 組織的構造（ネットワーク） 利益・維持 |
| ミクロ学習レベル | 集合的一体感・自己志向学習 | 集団的学習・アイデンティティ |